Leer y escribir en un mundo cambiante*

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio.

En todas las sociedades donde se inventaron algunos de los cuatro o cinco sistemas de escritura primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindus) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

* Conferencia plenaria presentada en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, del 1° al 3 de mayo de 2000. Trad. al inglés (sin ilustraciones): "Reading and Writing in a Changing World", en: *Publishing Research Quaterly*, 16, 3, 2000, pp. 53-61.

En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas).

No basta con que haya escuelas para que la noción de "fracaso escolar" se constituya. Veamos un símil con una situación contemporánea: tenemos escuelas de música, y buenos y malos alumnos en ellas. Si alguien no resulta competente para la música, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo peculiar de "dislexia musical". Ser músico es una profesión y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento. Y, aparentemente, las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía.

Por supuesto, muchas cosas pasaron entre una época y otra, muchas revoluciones sangrientas fueron necesarias en Europa para constituir las nociones de pueblo soberano y democracia representativa. Múltiples transmutaciones sufrieron los primeros textos de arcilla o de papiro hasta convertirse en libros reproducibles, transportables, fácilmente consultables, escritos en las nuevas lenguas desprendidas del latín imperial y hegemónico.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.

Sin embargo, la democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y sus obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica.

Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado; y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta

hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de "cultura letrada".

Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos".[3] Algo patológico traen consigo esos niños, algo que les impide aprovechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha.

Pero el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual. Una década después, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar: en lugar de algo intrínseco al alumno habría un "déficit cultural". De hecho, una cierta "patología social" (suma de pobreza y analfabetismo) sería responsable del déficit o *handicap* inicial. Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se concentra en entidades geográficas, jurídicas y sociales que ya no sabemos cómo nombrar.

3 En los años 1960 la dislexia fue considerada "la enfermedad del siglo".

Hoy día no se sabe muy bien cómo clasificar a los países. Antes había "desarrollados" y "subdesarrollados", pero esta última calificación pareció peyorativa y fue reemplazada por un eufemismo: "países en vías de desarrollo". Pero ¿cuántas décadas puede un país estar "en vías de desarrollo" sin acabar de desarrollarse? (De hecho, muchos de los países que antes parecían estar "en vías de desarrollo" parecen hoy día condenados a estar "en vías de subdesarrollo".) Hubo una época en que los países se catalogaron en dos regiones: "Primer Mundo" y "Tercer Mundo", con un supuesto "Segundo Mundo" que nadie asumió como designación adecuada para sí mismo. Y ahora hemos regresado a las coordenadas seudogeográficas: los ejes "Este" y "Oeste" desaparecieron, mientras que "Norte" y "Sur" tienen renovada vigencia (lo que obliga a innegables dificultades propiamente geográficas, tales como ubicar a Australia en el Norte y a México en el Sur). Yo hablaré de "periferia" para referirme a este Sur, que también existe.

Total, que no sabemos cómo clasificar a los países, pero sí sabemos qué es la pobreza. Sabemos –y es inútil que lo ocultemos, porque el Banco Mundial lo sabe y lo dice– que el 80 % de la población mundial vive en zonas de pobreza. Sabemos que ese 80 % conjuga todos los indicadores de dificultad para la alfabetización: pobreza endógena y hereditaria, baja esperanza de vida y altas tasas de mortalidad infantil, malnutrición, multi-

lingüismo. (Sabemos, por supuesto, que ese 80 % también es heterogéneo, ya que las desigualdades entre los países se expresan igualmente en desigualdades internas tanto o más pronunciadas.)

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo (mientras que en 1980 eran 800 millones).

Los países pobres no han superado el analfabetismo; los ricos han descubierto el *iletrismo*. ¿En qué consiste ese fenómeno que hacia 1980 puso en estado de alerta a Francia, a tal punto de movilizar al ejército en la "lucha contra el iletrismo"? El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea, hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque, a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno).

El tiempo de escolaridad obligatoria se alarga cada vez más, pero los resultados en el "leer y escribir" siguen produciendo discursos polémicos. Cada nivel educativo reprocha al precedente que los alumnos que reciben "no saben leer y escribir", y no pocas universidades tienen "talleres de lectura y redacción". Total, que una escolaridad

que va de los 4 años a bien avanzados los 20 (sin hablar de doctorado y posdoctorado) tampoco forma lectores en sentido pleno.

Está claro que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen cuidadosamente entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea), etc. A esta lista es necesario agregar ahora: alfabetizado para la computadora y para Internet.

Pero eso es reconocer que la alfabetización escolar y la alfabetización necesaria para la vida ciudadana, el trabajo progresivamente automatizado y el uso del tiempo libre son cosas independientes. Y eso es grave. Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?

El mundo laboral está cada vez más informatizado, y la escuela (nuestra escuela pública, gratuita y obligatoria, esa gran utopía democrática del siglo XIX) está, en los países periféricos, cada vez más empobrecida, desactualizada y con maestros mal capacitados y peor pagados.

Peor aún: la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos. La democracia plena es

imposible sin niveles de alfabetización por encima del mínimo del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

En las primeras décadas del siglo XX parecía que "entender instrucciones simples y saber firmar" podía considerarse suficiente. Pero a fines del siglo XX y principios del XXI estos requisitos son insostenibles. Hoy día los requisitos sociales y laborales son mucho más elevados y exigentes. Los navegantes de Internet son barcos a la deriva si no saben tomar decisiones rápidas y seleccionar información.

Y la escuela de los países periféricos, que aún no aprendió a alfabetizar para el periódico y las bibliotecas, debe enfrentar ahora el desafío de ver entrar Internet en las aulas, no por decisión pedagógica, sino porque "el Banco Interamericano de Desarrollo y Starmedia Network firmaron una alianza para introducir Internet en todas las escuelas públicas de América Latina y El Caribe", según noticias periodísticas ampliamente difundidas de fines de marzo de 2000.[4]

Sospechosamente, candidatos a la presidencia o ministros de Educación recién estrenados, de México a la Argentina, sostienen un discurso coincidente: "Internet en las escuelas", como si

[4] Por ejemplo, *El Financiero*, de México, en la sección "Negocios" del 29 de marzo de 2000.

las computadoras, de por sí, pudieran ser el trampolín de acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados, y como si los maestros –esos maestros desactualizados y mal pagados– fueran inmediatamente reciclables (o quizá desechables).

Yo he dicho desde hace varios años en diversos foros, y continúo sosteniendo, que las nuevas tecnologías ayudarán sobremanera a la educación en su conjunto si contribuyen a enterrar debates interminables sobre temas perimidos: por ejemplo, "¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?; ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas?". Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio.

Pero la tecnología, de por sí, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición "método *versus* tecnología" la que nos permitirá superar las desventuras del analfabetismo.

Antes de regresar al tema ineludible de las nuevas tecnologías quisiera insistir en la ecuación pobreza-analfabetismo-multilingüismo.

Durante décadas hemos escuchado expresiones tales como "lucha contra el analfabetismo",

lenguaje militar que caracteriza, además, a quienes son rechazados por el sistema escolar como "desertores". Ese lenguaje militar sugiere un enemigo a vencer, y el desliz desde el abstracto "analfabetismo" hacia el concreto "individuo analfabeto" como enemigo visible es casi inevitable, sobre todo cuando la imagen militar es asociada a la imagen médica y se habla de "flagelo social", "plaga social" y similares (como si se tratara del paludismo o el cólera).[5]

Es evidente que no puede haber "lucha contra el analfabetismo" (o el "iletrismo") sino acciones destinadas a elevar el nivel de alfabetización de la población (en el entendido que *literacy* designa un continuo que va de la infancia a la edad adulta y, dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa).[6]

Pero recientemente, y con el mismo espíritu militar y militante, se ha declarado el "Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza". Yo

[5] Todas ésas son expresiones reiteradas en documentos oficiales, nacionales e internacionales, desde 1970 hasta nuestros días.

[6] Por ejemplo, yo enseño en el nivel de maestría y doctorado, pero sigo alfabetizando a mis alumnos, porque es la primera vez que, como lectores, se enfrentan a investigaciones publicadas en revistas especializadas y, como escritores, deben producir por primera vez un tipo peculiar de texto académico que se llama "una tesis".

me pregunto: ¿qué haremos con el multilingüismo? ¿Se les ocurrirá también que hay que erradicarlo porque hace más difícil y más costosa la alfabetización?

Aquí entran los editores en escena. Ustedes, editores, son los herederos de una poderosa e ilustre tradición.[7]

La estirpe de los editores tiene notables ejemplos de todo tipo: creadores que no cesaron de dar nuevas formas a nuestro alfabeto, inventando sin cesar caracteres tipográficos (más legibles, más elegantes, mejor adaptados a tal o cual tipo de obra); artesanos del más alto rango que hicieron del libro una obra de arte; familias de editores que transmitieron un excelso saber de padres a hijos durante más de un siglo; editores que eran también hombres de erudición y traductores.[8]

Ustedes, editores, tienen en su árbol genealógico a ilustres defensores de la libertad de expresión, y eso desde los momentos iniciales del ejercicio del oficio, al poner en circulación textos que no respondían a los requerimientos del poder constituido. Pienso, por ejemplo, en Étienne Dolet, impresor de Lyon, acusado tres veces de ateísmo y herejía y finalmente quemado en la hoguera, a los 37 años, en la plaza Maubert de París, en

[7] Pido disculpas de mi ignorancia a los editores chinos, coreanos, japoneses, árabes e hindúes aquí presentes, porque sólo me voy a referir a la tradición europea.

[8] Los puntos de cruce entre la historia de los traductores y la historia de los editores son sumamente instructivos.

1546. Étienne Dolet era un subversivo para la época porque introdujo en Francia obras publicadas en Ginebra (vinculadas con la Reforma religiosa), pero era también un erudito, autor de un diccionario analógico del latín, de un tratado de traducción y de otro relativo a la puntuación y la acentuación. Es discutible si fue quemado vivo, junto con sus obras, por ser editor o por ser autor prologuista de esos libros heréticos. Pero también es cierto que fueron necesarios 343 años para que un monumento en la misma plaza Maubert lo reconociera como humanista, defensor de la libertad de pensamiento.

Por más eruditos y humanistas que sean, *los editores producen objetos incompletos por naturaleza.* Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. *Ese lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un cliente.* Se puede comprar una colección de libros para exhibirlos en la sala de recepción de la casa o en el estudio profesional. Esos libros siguen siendo objetos incompletos: *bibelots* sin intérpretes. El libro se completa cuando encuentra un lector intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores intérpretes).

Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acabado que sea, será siempre incompleto si no encuentra "el otro", "los otros" que le darán completud. Ese "otro" (esos "otros") deben ser lectores.

¿Los editores de las próximas décadas van a concentrarse en producir libros para el 20 % de la población mundial? ¿Van a retomar la antigua tradición de la lectura elitista, contraria a la idea de la alfabetización necesaria para la democracia? ¿Podemos pedirles –quién puede pedirles– que contribuyan a la completud de sus productos, o sea, a la producción de lectores?

La situación actual es grave, pero es interesante porque estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto "libro". Algunos nos anuncian una nueva democracia vía Internet mientras que otros se anticipan a organizar prematuros funerales al objeto "libro", ese que tiene textura y olor, ese "de carne y hueso" con el que aprendimos a convivir durante siglos.

En este tema, nos alerta Roger Chartier, hay que hacer un esfuerzo para ubicarnos "entre el discurso utópico y la nostalgia del pasado". Es fácil, demasiado fácil, hacer el elogio de los nuevos soportes electrónicos del texto impreso; es fácil (casi banal) aplicar el calificativo "democrático" a una nueva tecnología. Veamos un ejemplo emblemático. Durante décadas eminentes investigadores sostuvieron que el sistema alfabético de escritura estaba ligado a la democracia, por ser el más simple, perfecto, *scientific and easy to use*. Esa

visión se difundió ampliamente. Sin embargo, tres datos bastan para destruir ese mito: en la Grecia clásica, que inventó el alfabeto del cual somos tributarios, el número de adultos varones libres alfabetizados nunca fue superior al 20 %, tal como lo muestran minuciosos análisis de historiadores recientes (Harris, 1989). Por otra parte, la fascinación de los lingüistas por el alfabeto hizo que las lenguas nativas de América y África, cualquiera fuera su estructura, se escribieran en un sistema alfabético, el cual *no* trajo consigo una alfabetización universal, mientras que Japón, con uno de los sistemas más complejos de escritura, resistió a todas las presiones por adoptar el alfabeto y tiene tasas de *literacy* superiores a las de Europa y Estados Unidos.

Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos. Pero esos instrumentos no son "democráticos" por sí mismos (tanto como el alfabeto no es democrático en sí mismo). Luchar por la democratización en el acceso a las nuevas tecnologías es una cosa; aplicarles el calificativo de "democráticas" es otra cosa. Esas tecnologías exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar. Hay nuevos estilos de habla y de escritura que están siendo generados gracias a

estos medios. Saber navegar por Internet ya forma parte de los objetivos educativos declarados o en vías de declaración. No sabemos si los desnutridos y los desempleados aprenderán a leer y escribir para entrar a Internet (aunque no reciban créditos escolares por ello), o si quedarán nuevamente excluidos. Es difícil y riesgoso hacer predicciones.

Estamos hablando de futuro, y los niños son parte del futuro. Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer.

Todos los objetos (materiales o conceptuales) a los cuales los adultos dan importancia son objeto de atención por parte de los niños. Si perciben que las letras son importantes para los adultos (sin importar por qué y para qué son importantes) van a tratar de apropiarse de ellas.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese "saber" preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sen-

tido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta.

La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas. El intérprete (que, en sentido estricto, habría que llamar "interpretante" por razones imposibles de desarrollar aquí) informa al niño, al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos "un acto de lectura", que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje. ¿Qué hay en esas marcas para que el ojo incite a la boca a producir lenguaje? Ciertamente, un lenguaje peculiar, bien diferente de la comunicación cara a cara. El que lee no mira al otro, su destinatario, sino a la página. El que lee parece hablar para otro allí presente, pero lo que dice no es su propia palabra, sino la palabra de un "Otro" que puede desdoblarse en muchos "Otros", salidos de no se sabe dónde, escondidos también detrás de las marcas. El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de "volver a presentarse"). El lector habla pero no es él quien habla; el lector dice, pero lo dicho no es su propio decir sino el de fantasmas que se realizan a través de su boca.

La lectura es un gran escenario donde es preciso descubrir quiénes son los actores, los *metteurs en scène* y los autores. (Sin olvidar a los traductores porque, en gran medida, la lectura es presentación de otra lengua, semejante pero diferente de la lengua cotidiana.)

Parte de la magia consiste en que el mismo texto (o sea, las mismas palabras, en el mismo orden) vuelve a re-presentarse una y otra vez, delante de las mismas marcas. ¿Qué hay en esas marcas que permite no solamente provocar lenguaje, sino producir el *mismo* texto oral, una y otra vez? La fascinación de los niños por la lectura y relectura del mismo cuento tiene que ver con este descubrimiento fundamental: la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras. *Las mismas palabras, una y otra vez*. Gran parte del misterio reside en esta posibilidad de repetición, de reiteración, de re-presentación (Ferreiro, 1996).

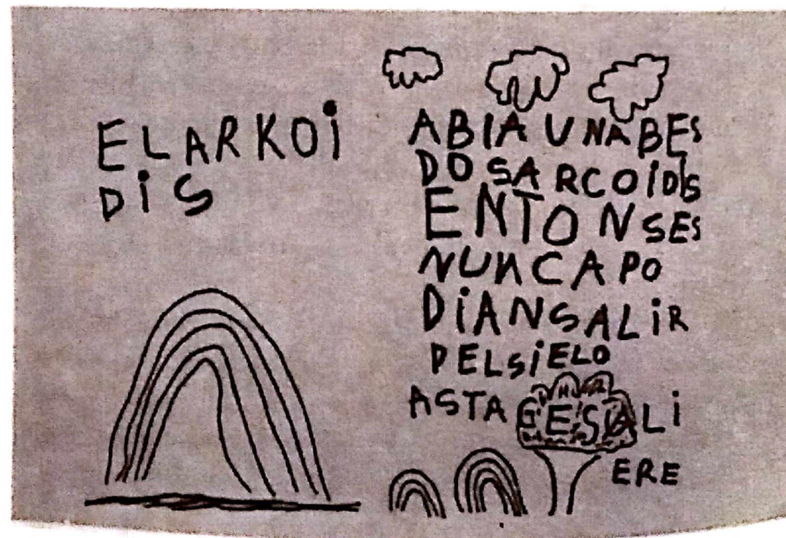
Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros tienen un destino incierto.

Permítanme presentarles dos ejemplos para ilustrar lo que quiero decir. Dos textos producidos por niños inteligentes, que están en los primeros años de la escolaridad básica. Ambos tienen aún que resolver muchos problemas de ortografía y segmentación entre palabras. Pero no vamos a ocu-

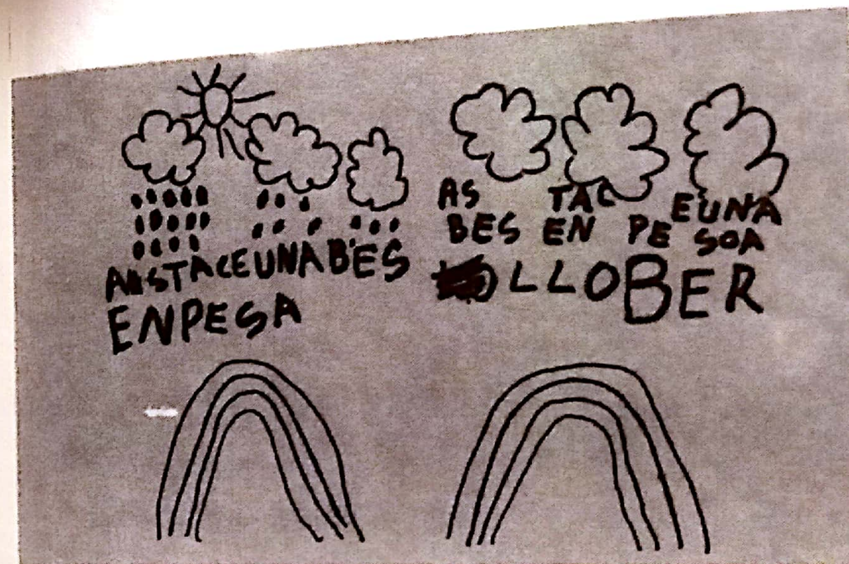
parnos de eso sino de los textos que producen, textos perfectamente legibles a pesar de la falta de puntuación (en los dos) y de una ausencia total de segmentación de palabras (en el primero).

Teresa tiene 6 años y 2 meses. Participa de una experiencia escolar que consiste, precisamente, en ofrecer cada día buenas experiencias a los niños con la lengua escrita. Ha escuchado leer muchos cuentos (en la casa y en la escuela) y recibe con entusiasmo la propuesta de la maestra de escribir un cuento que sea un librito. Teresa decide que va a escribir el cuento del arco iris y prepara las hojas, dibujando (con varios colores) un arco iris en cada página.

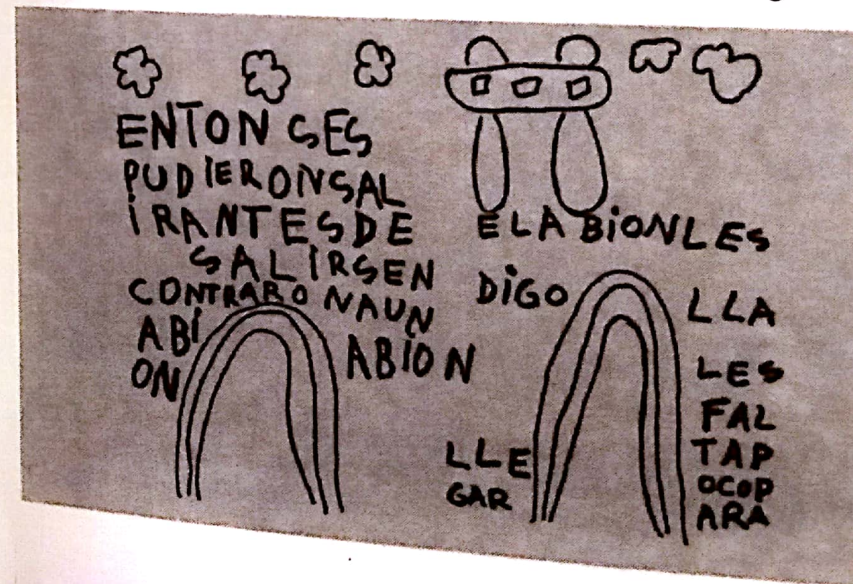
1



2



3



4

LLEGARONA
LASiUDADAi
LLASEEESTAB
AMETiEM
DO EL SOL

DEPRONTOSE
METiERONiDE
SAPARESiE
RON

5

iESTUBiERO
NOTRABESE
NELCiELO

iESTUBi
ERONMUi
FELiS
FIN

El arco iris. *Texto de una niña urbana de 6 años que ya sabe mucho sobre la lengua escrita (a pesar de escribir en* scriptio continua *y con una ortografía simplificada). (Texto producido en situación escolar.)*

Versión normalizada

EL ARCO IRIS

HABÍA UNA VEZ DOS ARCO IRIS
ENTONCES NUNCA PODIAN SALIR DEL CIELO
HASTA QUE SALIERE

HASTA QUE UNA VEZ EMPEZA
HASTA QUE UNA VEZ EMPEZÓ A LLOVER

ENTONCES PUDIERON SALIR
ANTES DE SALIR ENCONTRARON A UN AVIÓN
EL AVIÓN LES DIJO
YA LES FALTA POCO PARA LLEGAR

LLEGARON A LA CIUDAD
AHÍ YA SE ESTABA METIENDO EL SOL
DE PRONTO SE METIERON Y DESAPARECIERON

Y ESTUVIERON OTRA VEZ EN EL CIELO
Y ESTUVIERON MUY FELIZ

FIN

Teresa sabe bien que una historia inicia con una fórmula ritual (*Había una vez*) y termina con otra fórmula ritual (*y estuvieron muy feliz. FIN*). Va construyendo la historia a medida que escri-

be y tropieza en las dos primeras páginas (*Entonces nunca podían salir del cielo hasta que saliere / hasta que una vez empeza*) pero lo resuelve en la página siguiente (*hasta que una vez empezó a llover*). A partir de ese momento la historia adquiere un notable ritmo narrativo porque Teresa muestra poseer extraordinarios conocimientos sobre cómo organizar lo que dice para que sea "lengua escrita". En efecto, el final de cada fragmento (tal como resulta de una lectura con entonación natural) es retomado para iniciar el siguiente, pero con cierta reelaboración. Veamos: *Entonces pudieron* ***salir***. ***Antes de salir*** *se encontraron a* ***un avión***. ***El avión*** *les dijo: ya les falta poco* ***para llegar***. ***Llegaron*** *a la ciudad*. (La disposición de lo escrito en estas dos últimas páginas tiene que ver con los famosos arcos iris, dibujados previamente por ella.) Un efecto ondulatorio, de avances y retrocesos, casi como las olas del mar. Teresa, con sus pocos años, es ya una escritora en potencia.

Ramón es un niño rural, de una comunidad pequeña y aislada. No ha tenido una inmersión previa en la lengua escrita y su maestra no está dispuesta a "perder tiempo" leyéndoles en voz alta, ni inventando propuestas desafiantes para escribir con ganas. Se limita a los famosos "textos libres" y a la experiencia inmediata. Hay que reconocer que es poco estimulante el encontrarse delante de una hoja en blanco y tener que escribir un "texto libre sobre el pollo". Pero Ramón lo intenta.

texto libre sobre el pollo

El pollo es moy bonito perocome gosanos
y mais y pasto y los pollos comen
y se ason gordos y moy bonitos
y tanvien ponen planquillos y tanvien
el pollo se come y moy sabrosa
que boeno moli y lo ponen tomate y chile
y cominos clabos y aJo yes moy boeno y lo
comen los ricos y tan vien los fritan
y tanvien toman ague
y asi secse el texto libre sobre
el pollo



Texto libre sobre el pollo. *Texto de un niño rural de 7 años sin experiencias previas sobre la cultura escrita. (Texto producido en situación escolar.)*

Versión normalizada

texto libre sobre el pollo

El pollo es muy bonito
pero come gusanos y maíz y pasto
y los pollos comen
y se hacen gordos
y muy bonitos
y también ponen blanquillos*

y también el pollo se come
y muy sabroso
qué bueno [con] mole**
y le ponen tomate y chile y cominos clavos y ajo
y es muy bueno
y lo comen los ricos
y también los fritan

y también toman agua

y así se hace el texto libre sobre el pollo

---

* blanquillos = huevo blanco.
** mole = salsa originaria de Puebla, México, compuesta por chocolate y varios tipos de chiles.
[con] = única inserción necesaria para dar legibilidad.

Cuando no se sabe qué escribir pero sí se sabe que hay que llenar la página, el recurso a la lista es una tabla de salvación: *come gusanos y maíz y pasto / le ponen tomate y chile y cominos clavos y ajo.* Entre esas dos listas, un cambio importante en el texto ha tenido lugar: hemos pasado de *el pollo come* (y *los pollos comen*) a *el pollo se come.* Convertido en comestible (y comida de ricos) el texto se transforma en receta de cocina. Cuando ya pensábamos en el hundimiento inexorable del texto en el mundo culinario, Ramón lo recupera con una maniobra genial, transformando todo su texto en una receta (receta de recetas) y concluyendo en marcha triunfal: *Y así se hace el texto libre sobre el pollo.*

Teresa escribe "lengua escrita", gracias a una experiencia intensiva con libros y lecturas; Ramón hace lo que puede con su escasa y poco estimulante experiencia escolar, centrada en letras, sílabas y palabras aisladas.[9]

¿Quiénes van a tener la voluntad, el valor y el empeño para romper el círculo vicioso?

En Jomtien, Tailandia, 1990, se establecieron objetivos básicos de educación para todos, para la década 1990-2000. Por primera vez, el Banco Mundial firmó al lado de los organismos interna-

[9] Ambos textos corresponden a niños de México. El de Ramón fue obtenido en escuelas CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo); el de Teresa corresponde a escuelas asesoradas por Myriam Nemirovsky.

cionales (Unesco, Unicef). Los diez años se cumplieron y los objetivos resultaron decepcionantes. En abril de 2000, en Dakar, se acaba de reunir un Foro Mundial de la Educación para extender por 15 años más los objetivos no cumplidos. Y así seguirá siendo, mientras no se revisen las presuposiciones iniciales, mientras se siga apostando a los métodos (concebidos para formar técnicos especializados) y se olvide la cultura letrada (derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión).

Mi función como investigadora ha sido mostrar y demostrar que los niños *piensan* a propósito de la escritura, y que su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (contemporáneos de los primeros dibujos que realizan).

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, *todas* las escrituras.

Este inicio de milenio es propicio para el cambio porque somos muchos los que tenemos algo

nuevo para ofrecer. Ninguno de nosotros, actuando aisladamente, tiene capacidad para incidir en un fenómeno que ha resistido a todos los esfuerzos por aislar variables. Pero ahora tenemos: nuevas tecnologías de circulación de textos; nuevos *insights* (construidos a partir de minuciosas investigaciones de historiadores) sobre los modos de apropiación de la escritura por parte de diferentes actores sociales en diferentes momentos históricos; tenemos lingüistas dispuestos a recuperar la escritura (ese objeto perdido en un *no man's land* durante el siglo XX); tenemos pedagogos fatigados por la inútil disputa sobre métodos que desconocen al sujeto del aprendizaje; tenemos psicólogos, psicopedagogos y psicolingüistas con teorías suficientemente válidas como para restituir al niño como ser pensante en su totalidad existencial.[10]

Esos niños y niñas curiosos, ávidos por saber y entender están en todas partes, en el Norte y en el Sur, en el centro y en la periferia. No los infantilicemos. Ellos se plantean, y desde muy tempra-

[10] Aunque haya psicolingüistas que insisten en retrotraer el debate a sus dimensiones técnicas más retrógradas, utilizando, por supuesto, una nueva terminología como "*phonological awareness*". Divisiones de este tipo no nos sorprenden, porque son inherentes a todas las disciplinas: no todos los historiadores piensan que es interesante ocuparse de las prácticas populares de lectura y escritura; no todos los lingüistas consideran que la escritura es un objeto de interés para la lingüística, etcétera.

no, preguntas con profundo sentido epistemológico: ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa? Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, y con los modos de realización de la lengua, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos.

La alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho. Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural. La diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla.

Venimos de un "pasado imperfecto", donde los verbos "leer" y "escribir" han sido definidos de maneras cambiantes –a veces erráticas– pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un "futuro simple", exageradamente simple).

Quizá sea posible que las voluntades se junten; que los objetos incompletos producidos por los editores encuentren a los lectores en potencia (que son también productores de textos tanto como productores de sentido); que los maestros

de primaria recuperen, junto con sus alumnos, la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen; que nadie tenga miedo a las nuevas tecnologías pero tampoco espere de ellas efectos mágicos; que nos comprometamos con los futuros lectores para que la utopía democrática parezca menos inalcanzable.

Los niños –todos los niños, se los aseguro– están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.

Entre el "pasado imperfecto" y el "futuro simple" está el germen de un "presente continuo" que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos "leer" y "escribir". Que así sea, aunque la conjugación no lo permita.